

Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 1 - 2018, pp. 55-70

“Chi apprende da chi”: genitori e apprendimenti *inter-* e *trans*-generazionali. Il caso del Villaggio dei Bambini “Aprito”

Alessandra Romano¹, Mario Giampaolo²

Abstract

Cosa si intende per identità genitoriale e quali sono le sue connessioni con il costruito di funzione genitoriale? Come si acquisiscono e si consolidano le prospettive di significato su ciò che comporta essere padre e su ciò che comporta essere madre? Come supportare i processi di apprendimento informale di genitori e figli? Sono questi alcuni dei quesiti a cui si è cercato di rispondere, attraverso i riferimenti alle categorie interpretative offerte dalle principali teorie dell'apprendimento adulto (Watkins, Marsick, 1999; Mezirow, 2003), e dai contributi di matrice sociocostruttivista sullo sviluppo dell'identità genitoriale (Fabbri, 2004, 2008). Infine, è illustrato un caso di studio finalizzato ad approfondire quali *setting* e quali condizioni sono in grado di supportare l'apprendimento informale, all'interno di spazi e servizi concepiti come contesti di apprendimento espanso (Engeström, 1987) rivolti alle famiglie.

Parole chiave: apprendimento trasformativo, costruzione identitaria, apprendimento informale, genitori, studio di caso.

Abstract

How can we conceive parental identity and what are its connections with parental functions? How do we construct, acquire and consolidate meaning perspectives of what means to be father and what means to be a mother? How to support processes of informal learning processes both in parents and children? These are some questions we will try to answer in the framework of the interpretative categories offered by the main theories of adult learning (Watkins, Marsick, 1999; Mezirow, 2003), and by the socioco-

¹ Alessandra Romano, PhD in Scienze pedagogiche, è Ricercatrice di Didattica generale e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze umane e della Comunicazione interculturale dell'Università di Siena.

² Mario Giampaolo, PhD in Scienze pedagogiche dell'Educazione e della Formazione, è Ricercatore di Didattica generale e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze umane e della Comunicazione interculturale dell'Università di Siena. L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei due Ricercatori. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si riporta che sono da attribuire ad Alessandra Romano i §§ 1 e 2, e a Mario Giampaolo e ad Alessandra Romano il § 3.

structivist matrix contributions on parental identity development (Fabbri, 2004, 2008). Finally, we will present a case study aimed to deep which settings and conditions can support informal learning within spaces and services conceived as expansive learning contexts (Engeström, 1987) addressed to families.

Keywords: transformative learning, identity construction, informal learning, parents, case study.

1. *Identità genitoriali rinnovate*

Cosa si intende per identità genitoriale e quali sono le sue connessioni con il costrutto di funzione genitoriale? Come si acquisiscono e si consolidano le prospettive di significato su ciò che comporta essere padre e su ciò che comporta essere madre? Come supportare i processi di apprendimento informale di genitori e figli? Sono questi alcuni dei quesiti a cui proveremo a rispondere attraverso i riferimenti alle categorie interpretative offerte dalle principali teorie dell'apprendimento adulto (Watkins, Marsick, 1999; Mezirow, 2003), dai contributi di matrice sociocostruttivista sullo sviluppo dell'identità genitoriale (Fabbri, 2004, 2008), e attraverso uno studio che approfondisce quali *setting* e condizioni possono supportare apprendimenti informali all'interno di spazi e servizi tematizzati come contesti di apprendimento espanso (Engeström, 1987) rivolti alle famiglie.

L'interpretazione collettiva dello sviluppo di famiglie "4.0" che apprendiamo dai *media*, dai giornali e dalle televisioni, comunica che ciò che si caratterizzava come scelta nucleare e relazionale declinata alla massima univocità, è attualmente la configurazione intersoggettiva e comunitaria più equivoca che possa offrirsi agli schemi concettuali con cui viene categorizzata (Bellingreri, 2014). La filiazione e la genitura sono indipendenti dal matrimonio e in molti casi proprio esse lo istituiscono o lo iniziano. Esistono forme differenziate di coppie, variabili e flessibili, ogni coppia dà luogo a una coppia mista e «nei fatti non esiste la famiglia, quanto piuttosto un arcipelago di famiglie» (ivi, p. 8).

L'identità di madre e di padre si caratterizza come un costrutto culturalmente definito in cui confluiscono le rappresentazioni di significato su essere genitore, essere padre e essere madre e quelle categorie interpretative dei ruoli genitoriali sociolinguisticamente costruite (Mezirow, 2003) che sono state apprese nello sviluppo del soggetto. Concordiamo, dunque, con le prospettive dell'antropologia pedagogica elaborata da Bellingreri (2014), che asserisce che il familiare contribuisce in modo

non accidentale ed è per questo realtà formativa essenziale per intendere e attuare l'esistenza di ogni singolo membro all'interno della famiglia stessa. Nella vita di ogni famiglia, infatti, si struttura per la coppia e per i figli, la disposizione a orientarsi nel mondo, si costruiscono e definiscono le categorie con cui verranno affrontati i problemi che a questo rimandano. In questo senso, nella famiglia

si va configurando la mappa simbolica a partire dalla quale, già da sempre in un modo storicamente determinato, comprendiamo noi stessi, il mondo e il nostro rapporto col mondo. La famiglia, in breve, è il simbolo concreto del proprio posto nel mondo, il luogo in cui si pone la domanda sull'essere per quell'essere per il quale è costitutiva la collocazione nel mondo (Bellingreri, 2014, p. 9).

Le prospettive di significato, gli schemi di azione e le teorie-in-uso dei membri del sistema familiare si sedimentano come categorie interpretative, modi di assumere una postura identitaria nell'interpretazione dei ruoli genitoriali.

Il filone di studi che si è occupato della costruzione delle identità genitoriali in campo multidisciplinare è stato focalizzato negli anni '70 e '80 dello scorso secolo principalmente su due costrutti: la funzione materna e la funzione paterna, finendo con il privilegiare la prima a discapito della seconda. Nella tradizione psicoanalitica, fin dall'inizio della vita, il padre eserciterebbe un'azione modificatrice sul contesto psichico ambientale del neonato, ma è attraverso la madre che farà breccia nella psiche dell'*infans* come “presenza” con cui instaurare una relazione. Il primo posto che riveste il padre, o chi assolve la funzione paterna, è di terzo che permette lo stabilirsi di un rapporto. Il padre rappresenta l'alterità e la differenza rispetto alla fusionalità con l'altro materno.

Come svolgere il ruolo del padre e il ruolo di madre, come riconoscersi in questa «mansione» è quanto stabilito da modelli storici e culturali di paternità e di maternità. Per decenni si è assistito al potere patriarcale, in nome di una visione archetipica di *pater familias* ormai insostenibile. All'interno della caratterizzazione postmoderna attuale, invece, con il vacillare dei metagaranti intersichici e storico-sociali a sostegno degli sviluppi identitari, viene tematizzato lo scenario del declino irreversibile del Padre e della sua funzione ideale-normativa, che secondo Lacan (2001, trad. it. 2005) sarebbe avvenuto in due tornanti topici della storia occidentale: nel 1938, alle soglie della Seconda Guerra Mondiale, e nel 1969, nel pieno dei movimenti di contestazione giovanile. La prima data segna il “tramonto dell'*Imago* paterna” con l'affermazione titanica dei

padri folli delle dittature totalitarie del Ventesimo secolo: l'essenza del totalitarismo è la riabilitazione inconscia del potere di un Padre primordiale e invasato, il Padre-Duce, o il Padre-*Führer*. La seconda data colloca temporalmente il secondo colpo storicamente fornito alla funzione paterna: «l'evaporazione della funzione paterna», la detronizzazione del Nome del Padre, la lotta dei figli contro il padre e contro un intero sistema patriarcale, quali i movimenti di protesta del 1968.

A fronte di questi scenari storico-sociali, la dimensione microsistemica del nucleo familiare ci offre uno spaccato ancora più controverso, in cui il padre non è più messo sullo sfondo e ridotto a una funzione di (co)gestore di cure materne. Le concettualizzazioni sulla centralità della funzione materna e sulla femminilizzazione e maternalizzazione del ruolo del padre costituiscono ormai un anacronismo storico di interpretazione della funzione genitoriale, come a voler indossare a tutti i costi un vestito vecchio di dieci anni e lamentarsi che quel vestito ci sta stretto o non calza a pennello. Recalcati (2011) afferma che padre e madre sono nell'epoca postmoderna più attenti al bisogno di farsi amare dai propri figli che all'esigenza di educarli. Roudinesco (2002) precisa che il declino della funzione paterna ha consentito l'accesso a una genitorialità condivisa, intesa come costruzione culturale. La simmetrizzazione tra padre e madre si gioca sul piano del bisogno: per entrambi, il bisogno primario consisterebbe nel farsi nutrire affettivamente da (e nutrire i) figli. Questa esigenza è inedita e ribalta la dialettica del riconoscimento: non sono più i figli che domandano di essere riconosciuti dai loro genitori, ma sono i genitori che domandano di essere riconosciuti dai loro figli. Per risultare amabili e avere l'illusione di essere amati, è necessario dire sempre "Sì", «è un nuovo mito della nostra civiltà: dare tutto ai figli per poter essere amati» (Recalcati, 2011, pp. 108-110).

Se nel delicato passaggio alla vita adulta, non è possibile aprirsi alla dimensione del desiderio, né a quella dell'incontro trasformativo con l'Altro, essendo mancata l'esperienza del limite e della mancanza, indispensabile per poter accedere a una dimensione progettuale di sé, gli individui possono incistarsi in posizioni statiche e disfunzionali (Pinciarioli, Masieri, Armillotta, Isaia, 2015). Un'identità paterna non legittimata costringe a una mancanza che impone il bisogno di costruire altri legami, rafforza le connessioni collaborative con l'inter-generazionale, più spesso attraverso ruoli fittizi, "*avatar*" di identità ideali spesso onnipotenti, violente oppure capaci magicamente di risolvere ogni difficoltà.

Nell'andare a sviluppare la tesi della genitorialità come costruzione culturale e collaborativa tra identità e ruoli, il nostro *focus* di interesse,

dunque, si estende dalla funzione materna e paterna alla genitorialità, intesa come categoria identitaria socioculturalmente appresa, e alla luce della quale intendiamo problematizzare come e a quali condizioni si costruiscono e validano le identità genitoriali.

2. Genitori competenti, riflessivi e trasformativi

Gli studiosi di pedagogia della famiglia concordano nel sostenere che il “mestiere” di genitore si apprende (De Natale, 2007; Pati, 2010; Rossi, 2015; Formenti, 2008; Bracci, 2012). Nella genitorialità (o meglio nella transizione alla genitorialità), la costruzione identitaria dei membri della famiglia incontra rimaneggiamenti importanti, in seguito alle nuove esigenze (nuovi ritmi familiari, la divisione del lavoro intra ed extra-familiare, la suddivisione dei compiti ecc.) che scatenano negoziazioni dei ruoli e delle azioni sul piano affettivo-relazionale, sociale ed economico.

L'apprendimento intenzionalmente perseguito rappresenta uno strumento per diventare genitore, compagno o coniuge e per saper affrontare i problemi e le questioni che la vita familiare inevitabilmente pone. L'evento della generazione «non comporta automaticamente il possesso di filosofie e sensibilità, metodologie e competenze, conoscenze e disposizioni necessarie per poter assolvere bene e fino in fondo quelle funzioni educative che sono da stimare compito primario della parentalità» (Rossi, 1996, p. 25).

Gli accadimenti e le dinamiche emergenti entro il contesto familiare hanno influenza nella costruzione dell'identità personale e sociale. È sulla base di questo assunto che in accordo con Fabbri (2008) pensiamo che il “mestiere” di genitore, come l'identità di genitore, venga appreso attraverso l'esperienza. Pur essendo la risorsa più rilevante a cui una famiglia può attingere nel progettare la sua crescita, l'esperienza, da sola, non può essere considerata una condizione sufficiente per promuovere traiettorie di cambiamento. Non è scontato che apprendere dall'esperienza connoti un fare cose e un parlare di ciò che si fa, o un rendere oggetto di riflessione quanto si fa. A quali condizioni i genitori possono apprendere dall'esperienza? Chi apprende da chi? Come far emergere la conoscenza tacita, implicita dei saperi genitoriali, le teorie-in-uso, i principi, le norme, i criteri sulla base dei quali i genitori prendono le loro decisioni e elaborano modelli, azioni, valutazioni? I genitori vanno supportati nello spacchettare le personali esperienze e nel valorizzare tutti i “saperi” di cui sono portatori ma di cui spesso non sono consapevoli (Fabbri, 2004). La tesi che Fabbri riporta è che

i genitori possono, se culturalmente aiutati, decostruire e costruire la loro identità attraverso dispositivi riflessivi (grazie ai quali transitare da una condizione di novizio, che fa riferimento a saperi impliciti e inconsapevoli, ad una condizione di genitore esperto che fa riferimento a saperi critici e validati); esistono delle forme naturali/informali di formazione in grado di sostenere e accompagnare la crescita e lo sviluppo dei saperi genitoriali. I genitori che accompagnano i loro figli a giocare al calcio approfittano delle partite per condividere consigli e idee rispetto alla difficile arte di essere e fare i genitori (2008, pp. 45-46).

Nel quadro della letteratura riportata si evidenzia come «dentro il genitore abitano i genitori che lo hanno allevato» (Fabbri, 2004, p. 19), così che si muova tra due storie e in due tempi: in primo piano quella della propria identità genitoriale, agita in una dimensione temporale subitanea ma proiettata al futuro; nello sfondo quella di sé in quanto figlio/figlia, derivante da un passato che affiora continuamente. L'identità genitoriale si configura, quindi, come un'identità in *après-coup*, nella quale la posteriorità delle esperienze e degli apprendimenti successivi riattiva e riattualizza gli schemi frutto degli apprendimenti conseguiti in epoche non sospette.

La riattualizzazione degli schemi assunti e impliciti, tacitamente appresi, nelle esperienze che si danno nel presente di paternità e maternità, può consentire a talune condizioni ai genitori di transitare da uno *status* di genitore *pre-riflessivo* (che fa cioè riferimento a saperi impliciti e inconsapevoli) a uno di genitore *riflessivo* (che fa riferimento a saperi espliciti e autentici), fino ad accedere a un piano trasformativo rispetto a modi e schemi comportamentali non validati e disfunzionali (Bracci, 2012). Riprendendo Fabbri, quando asserisce che

si diventa genitori esperti, non perché si fanno molti figli o perché siamo adulti, ma se si guadagna una consapevolezza più alta intorno al soggettivo codice affettivo e all'influenza dei personali vissuti nella relazione. Possedere la conoscenza del proprio sé genitoriale e del suo teatro interno è una delle condizioni per poter cambiare, iniziando a riprogettare le storie familiari. Se le nostre interpretazioni sono fallibili e si basano spesso su assunti inaffidabili, l'analisi critica della legittimazione delle nostre ermeneutiche può diventare allora l'impegno prioritario della condizione genitoriale adulta ed esperta (2008, p. 49),

la nostra ipotesi è che tale transizione possa essere sostenuta in maniera efficace attraverso percorsi e dispositivi adottanti approcci trasformativi e collaborativi preferibilmente ludico-espressivi e informali.

Le ultime generazioni di genitori, non necessariamente giovanissimi e sempre più orientati all'esperienza di fare un figlio da motivazioni sempre meno implicite, si trovano a compiere una serie di scelte educative sulle quali è utile avere occasioni di riflessione e confronto. I modelli educativi a cui fare riferimento, peraltro, risultano spesso contraddittori e trasmessi in modo confuso (cultura familiare, letteratura specializzata, giornali, consigli degli specialisti ecc.). Le preoccupazioni relative allo sviluppo psicologico dei bambini e l'investimento emotivo sui figli difficilmente riescono a tradursi in un progetto educativo coerente. Essere genitore sembra essere un dilemma disorientante talmente denso di complicazioni che spesso induce ad adottare manierismi e modalità considerate socialmente accettabili. Assunto il ruolo di genitore, ci si comporta come se non si fosse più liberi di essere se stessi: si avverte quasi il dovere di essere sempre all'altezza della situazione, sempre accettanti e tolleranti, giusti in ogni circostanza, incuranti dei propri bisogni e, soprattutto, attenti a non ripetere gli errori che sono stati attribuiti o riconosciuti nel comportamento dei propri genitori. Come sostiene Formenti,

L'incompetenza in un membro della famiglia genera effetti di riverbero, biasimo e disvalore, sulla famiglia intera. Per un genitore non è frequente essere trattato da adulto, avere diritto di parola, di scelta, specialmente se si tratta di un genitore stigmatizzato. Inoltre, la nostra cultura coltiva un'idea astratta del diventare adulti. Non è la nascita di un figlio che fa maturare; molti anzi hanno comportamenti immaturi specialmente con i famigliari, e non c'è nulla di anormale o di sbagliato in questo. Se sostenessimo che è necessario, prima di diventare genitori, essere maturi, avere una sana autostima, saper ascoltare ecc., metteremmo una grossa ipoteca sulla maggior parte delle famiglie. L'autostima e il senso di competenza nascono dentro relazioni di rispetto reciproco, sono generate da azioni integre (2008, p. 88).

La rappresentazione della competenza genitoriale è che si deve essere genitori competenti, ma non si è competenti in quanto genitori. Se da questo deriva il distacco da un modello di ruolo legato a presupposti di naturalità biologica, l'opportunità di incontrarsi per confrontare e scambiare esperienze, punti di vista, problemi, dubbi sull'educazione del proprio figlio costituisce una modalità collaborativa per elaborare modelli educativi di riferimento funzionali.

Dove realizzare le occasioni e i setting di incontro per genitori se non all'interno degli spazi per le famiglie? Conveniamo con Fortunati quando afferma che «lo scambio di esperienze fra genitori all'interno di un contesto educativo favorisce l'evoluzione costruttiva e progressiva

di un agire sereno e consapevole» (2006, p. 81), e che gli spazi destinati ai bambini non sono solo prerogativa di questi, ma sono spazi di coesistenza anche per gli adulti, per i genitori e per le figure di *caregiver*, che interagiscono con questi, che chiedono a questi cambiamenti e riorganizzazioni, agiscono, pertanto, un potere consultivo e trasformativo rispetto alla gestione dei servizi e degli spazi di co-educazione (Silva, 2016).

L'opportunità di fare parte di gruppi di genitori e di avere contatti con i bambini può costituire un'importante opportunità psicologica e culturale che aiuta a leggere diversamente ed in maniera nuova la costruzione della maternità/paternità, senza pensare di poter annullare ansie, timori o fantasie, ma certamente offrendo un contesto capace di farle diventare esplicite e di contenerle (Fortunati, 2006, p. 91).

3. Il progetto di ricerca “Aprito’: la città dei bambini”.

Nei paragrafi successivi descriveremo un progetto di ricerca su un'esperienza di *edutainment* commissionato ai ricercatori dell'area didattica di Scienze della Formazione dell'Università di Siena dalla società Arezzo Fiere e Congressi all'interno del Villaggio dei Bambini “Aprito”, spazio allestito presso i locali di Arezzo Fiere e Congressi.

3.1. Il framework dello studio

L'attenzione della comunità scientifica verso il mondo dell'infanzia si è focalizzata negli ultimi anni sulle trasformazioni in atto dei sistemi e delle pratiche educativi rivolti a soggetti 0-6 anni (Mantovani, 2007, 2010), considerando dilemmi e sfide più ampie e trasversali, quali: come sviluppare nuove pratiche di lavoro in servizi che non siano soltanto per l'infanzia, ma per la famiglia; come supportare la costruzione di nuovi repertori di pratica e di nuove piattaforme per soddisfare le esigenze di tutta la comunità familiare?

La letteratura internazionale (Tobin, Wu, Davidson, 2011) e nazionale (Bellingeri, 2014; Pati, 2010; Bracci, 2012, 2017) ha restituito traiettorie evolutive in cui gli spazi dedicati all'infanzia sono ridisegnati alla luce di soluzioni inedite. Ci siamo rifatti a quelle ricerche che si sono interessate ad approfondire i dispositivi di apprendimento e di costruzione

della conoscenza dentro i contesti e i servizi per le famiglie e delle famiglie (Bracci, 2012) e che hanno tematizzato i membri *intra*-familiari ed *extra*-familiari come soggetti che apprendono gli uni dagli altri e insieme costruiscono conoscenze utili ad affrontare i problemi che incontrano (*ibid.*). In questo *framework* metodologico, il *focus* di ricerca è stato diretto sulle pratiche genitoriali intese come contesti d'azione all'interno dei quali padre e madre, ma non solo, *caregiver* e soggetti simil-parentali sviluppano conoscenze e attività per far fronte all'incertezza delle situazioni con cui sono confrontati, situazioni in cui uno spazio per le famiglie può tradursi in un setting dove realizzare comunità di apprendimento e in contesti generatori di saperi situati (*ibid.*). Coerentemente con queste indicazioni metodologiche, la progettazione e la realizzazione dei percorsi ludico-educativi all'interno del Villaggio dei Bambini “Aprito” rispondevano all'esigenza di:

- valorizzare le forme di apprendimento collaborativo, di *peer tutoring* e di apprendistato cognitivo tra genitori e tra bambini appartenenti a diverse fasce di età;
- predisporre spazi e occasioni dove i partecipanti coinvolti possano condividere il proprio stile genitoriale, ripensando agli strumenti, ai metodi e alle strategie utilizzate quotidianamente.

Alla luce di questo quadro, i ricercatori hanno definito all'interno dello studio sul Villaggio dei Bambini “Aprito” i seguenti oggetti di ricerca:

- quali sono i sistemi di significato, le categorie interpretative e le pratiche educative adottate dai genitori all'interno di un servizio per l'infanzia e di percorsi di *edutainment* in questo realizzati;
- come e a quali condizioni i genitori possono apprendere in maniera informale gli uni dagli altri;
- in che modo e a quali condizioni bambine e bambini apprendono in maniera informale all'interno di contesti e servizi in cui poter gestire il proprio tempo libero o dedicato al gioco.

Le finalità di ricerca sono state volte allo studio di quei dispositivi organizzativi, di quei repertori di pratiche e di quei percorsi educativi volti a:

- supportare i processi di apprendimento informali tra bambini;
- supportare le pratiche di apprendimento informale tra genitori;
- favorire la coltivazione di comunità di apprendimento di genitori e di comunità di apprendimento di bambini.

L'obiettivo del committente della ricerca è stato individuare traiettorie per le *leadership* territoriali, per la progettazione di servizi, come “Aprito”, che hanno inteso intercettare i bisogni delle famiglie. Il pro-

getto ha inoltre rappresentato una sfida conoscitiva per i due ricercatori che hanno interpretato la richiesta formulata dalla committenza come occasione promettente per studiare e comprendere come i cambiamenti sociali e culturali incidano sugli assetti organizzativi di un servizio per le famiglie.

3.2. *Il contesto della ricerca*

Le attività di ricerca hanno avuto luogo all'interno del Villaggio dei Bambini "Aprito", spazio allestito presso i locali di Arezzo Fiere e Congressi destinato a tutti i membri del gruppo familiare, coinvolti in attività ludico-educative di *edutainment* (Varani, 2004; Accolla, 2009; Ito, 2009; Klopfer, Osterweil, Salen, 2009).

Partendo dall'assunto che l'apprendimento si realizzi nel contesto nel quale si condividono delle pratiche di gioco, di discussione centrate sul *problem solving* e sulle pratiche conversazionali, il Villaggio dei Bambini "Aprito" presenta iniziative e percorsi di apprendimento volti a centrare il lavoro educativo sulla costruzione della conoscenza, all'interno di spazi in cui siano agevolati i processi di scoperta, sperimentazione e crescita della conoscenza individuale e di gruppo. La committenza del lavoro di ricerca ha contribuito a rendere il Villaggio dei Bambini "Aprito" non solo luogo fisico di esperienza educative, ma anche luogo di ricerca sulle pratiche educative dei genitori e sulla promozione di una cultura dell'infanzia che valorizzi il rapporto tra pari.

3.3. *Il metodo*

Lo studio del caso del Villaggio dei Bambini "Aprito" si è avvalso di osservazioni partecipanti, interviste narrative, *focus group*. A questi si sono accompagnati dispositivi riflessivi-conversazionali, quali l'analisi degli incidenti critici dei partecipanti e i metodi per la validazione degli assunti delle prospettive di significato dei partecipanti sui temi descritti di seguito.

Lo studio di caso ha accompagnato *in itinere* le tappe del Villaggio dei Bambini "Aprito", e si è connotato come un processo creativo guidato dall'invito generale rivolto a genitori, bambini, *stakeholder* e operatori, di raccontarsi, scrivendo, assumendo posizionamenti narrativi in grado di mettere in parole e in forme condivisibili esperienze e saperi

taciti legati al familiare e a ciò che si apprende a partire da questi – in una visione intergenerazionale.

L'idea che i servizi educativi per la prima infanzia abbiano come interlocutori, non solo i bambini, ma anche i genitori, deriva dall'idea dello sviluppo come impresa congiunta tra i bambini e le persone che si prendono cura di loro e porta in evidenza l'importanza di uno scambio continuo e reciproco tra i diversi contesti nei quali i bambini crescono. In questo quadro risaltano valori e potenzialità evolutive del condividere, tra genitori e tra genitori e educatori, la lettura dei processi di crescita dei bambini; anche, e in particolare, in ordine al processo di costruzione delle identità genitoriali (Fortunati, 2006, p. 85).

Piuttosto che lasciare all'informalità occasionale degli incontri incidentali il privilegio di ospitare i momenti di scambio e di confronto tra genitori, “Aprito” si è configurato come un *setting* di pratiche di coltivazione di apprendimenti informali tra genitori e *caregiver*, in una dimensione sistematica, territorialmente situata e trasformativa.

3.4. I partecipanti

Nell'ottica della ricerca collaborativa, sono stati coinvolti come co-ricercatori i genitori, i parenti, i bambini e gli operatori di “Aprito”. Il criterio di selezione dei partecipanti si è basato sull'adesione volontaria. I dati e le informazioni che sono stati forniti dai partecipanti sono stati trattati in forma anonima. Sono state rispettate le procedure legate alla *privacy* e alla tutela dei minori che hanno preso parte alle interviste e ai *focus group* condotti.

3.5. Gli strumenti

Nello specifico, le interviste costruite *ad hoc* hanno riguardato:

- il rapporto con lo studio a scuola e a casa;
- l'utilizzo dei *media* e delle nuove tecnologie.

All'interno degli incontri previsti dalla calendarizzazione delle attività del Villaggio dei Bambini “Aprito”, sono stati condotti otto *focus group* che consentissero a tutti i partecipanti di esprimere la propria opinione (Creswell, 2012). Durante i *focus group* i ricercatori hanno posto domande sui seguenti nuclei tematici:

- come si apprende ad essere genitore;

- i cambiamenti della vita quando nasce un figlio/a;
- le regole da rispettare e da far rispettare ai propri figli.

Focus group, interviste, dispositivi conversazionali e riflessivi vogliono stimolare e supportare nei partecipanti l'avvio di pratiche riflessive attraverso l'esplorazione critica delle loro esperienze e del loro vissuto filiale e genitoriale, contribuendo pertanto all'esplicitazione – e, talvolta, alla trasformazione – delle loro conoscenze sulla genitorialità a partire dalla rilevazione e validazione delle prospettive e degli assunti dati per scontati che non necessariamente derivavano solo dalla loro educazione familiare.

3.6. Scoperte e risultati emergenti

L'analisi *in itinere* e a conclusione del primo anno di iniziative e incontri, la validazione del materiale empirico raccolto³, ha consentito ai ricercatori e ai partecipanti allo studio coinvolti, quali genitori e operatori del Villaggio dei Bambini "Aprito", di arrivare alla co-progettazione e alla realizzazione di un dispositivo conversazionale per genitori e figli: il *format Talk-to-me*.

Nella prospettiva dell'*edutainment*, il *format* è uno spazio educativo cui si coniugano obiettivi di conoscenza (coltivare la naturale curiosità dei bambini in uno spazio stimolante ma protetto, sostenere e promuovere l'atteggiamento di ricerca/investigazione) e obiettivi educativi (supportare attraverso giochi e attività gli apprendimenti informali di base cooperativa e osservativa che si sviluppano tra bambini).

I partecipanti sono stati supportati nello sviluppo (a) della loro capacità di apprendere ad apprendere, grazie ad attività metariflessive volte a favorire processi di decentramento e differenziazione, e analisi critica collaborativa delle esperienze emergenti, (b) della competenza metae-

³ Negli incontri, sono state audioregistrate le produzioni discorsive dei partecipanti, le interviste e i *focus group*, e sono state trascritte *ad verbatim*. Sono stati selezionati gli estratti dei trascritti che risultavano significativi per rispondere alle domande di ricerca e per configurare le rappresentazioni dei partecipanti coinvolti. È stato quindi eseguito un campionamento dei trascritti «prototipico» (Toulmin, 1996, *passim*) al fine di produrre descrizioni «dense» e sature rispetto alle domande di ricerca. L'analisi delle categorie emergenti è stata effettuata attraverso un *panel* di giudici esperti, che hanno effettuato una prima analisi in modalità indipendente, e una seconda analisi in parallelo in cui hanno confrontato e incrociato le categorie individuate.

mozionale, intesa come consapevolezza delle differenze nei vissuti e nei modi di agire personali e capacità di regolazione dei sentimenti, (c) del loro senso di iniziativa e di intraprendenza stimolando impulsi all'operatività, consentendo di favorire la comprensione dei rischi dell'agire genitoriale ma anche di avvantaggiare la capacità di anticipare accadimenti nella relazione educativa coi figli e di tradurre immediatamente il pensiero in azione.

Rispetto alle domande di ricerca che hanno orientato lo studio, e all'interesse per l'individuazione di dispositivi e piattaforme di apprendimento che permettano a genitori e bambini di apprendere in maniera informale gli uni dagli altri, i primi risultati emergenti dello studio condotto sul Villaggio dei Bambini “Aprito” mostrano che interventi di *edutainment* finalizzati a supportare gli apprendimenti informali tra genitori consentono a questi di:

- trovare la possibilità di esprimersi e di accrescere la consapevolezza tramite l'esplorazione del sé e l'analisi delle proprie modalità d'azione;
- riconoscersi nelle molteplici appartenenze identitarie;
- rinnovare le proprie modalità di analisi dei problemi e di ricerca di soluzioni;
- percorrere diversificate strategie educative, soprattutto grazie alla condivisione di esperienze e all'apprendimento di prospettive e pratiche diverse dalle proprie nell'ambito di comunità di apprendimento;
- individuare strumenti per migliorare la comunicazione entro il proprio gruppo familiare.

I risultati ottenuti ci inducono a ritenere che percorsi formativi di supporto alla genitorialità, una genitorialità intesa come co-costruzione sociale e localmente distribuita all'interno di *network* composti da più attori interagenti, sono tanto più incisivi e pregnanti quanto più riescono a essere enattivi, cioè generativi di conoscenza, e situati, cioè vicini agli interessi e ai problemi avvertiti dai partecipanti nelle loro pratiche di ogni giorno. I risultati hanno mostrato che il più efficace supporto alla genitorialità giace non tanto sul potenziamento del ruolo (cosa deve saper fare un adulto per essere genitore), quanto sulla possibilità di spaccettare in dispositivi conversazionali la propria esperienza e di farne oggetto di condivisione riflessiva e validazione con gruppi di pari, compagni di avversità, che costituiscono *co-learner* in situazione.

Emerge l'esigenza di confrontarsi con i “compagni di avversità”, con i pari, che come loro, stanno condividendo dilemmi simili, incertezze e situazioni indeterminate, di fronte a cui aprire una pista di indagine: chi

fa che cosa, qual è la soluzione migliore, dove trovate le informazioni che servono per risolvere il problema. Se fino a qualche decennio fa, ancora forte veniva rimarcata l'identificazione con stili e modelli genitoriali a propria volta esperiti, i nostri partecipanti sottolineano che apprendono gli uni dagli altri, *confrontandosi, parlando su Whatsapp, sentendosi al telefono, scambiandosi suggerimenti e consigli* (L. 39 anni).

Di fronte alla diffusione di lezioni virtuali di educazione genitoriale, alla legittimazione dell'eccessiva offerta ai bambini di beni materiali (con il timore di non essere capaci di dare ai figli gli strumenti e le conoscenze necessarie per affrontare il futuro), i partecipanti hanno espresso la necessità di avere continue conferme al proprio agire educativo, attraverso la socializzazione delle esperienze. Ci racconta un padre di 42 anni, T.:

chi mi dice se mi comporto bene, se sono un buon padre? Come faccio a sapere se sto dando dei giusti insegnamenti a mia figlia? Tutto quello che so è quello che ho imparato dai miei genitori, a fare e a non fare, quello che condivido con mia moglie e con loro, i miei amici, che come me si confrontano con questa 'cosa'. Chi ti dice come si fa ad essere un buon genitore? Genitori si diventa, non si nasce...E non credo si possa mai essere veramente competenti.

I processi di apprendimento, intesi come processi trasformativi, hanno trovato condizioni di facilitazione e incentivazione nei dispositivi riflessivi e conversazionali messi a disposizione dei genitori, affinché questi divenissero consapevoli delle strutture epistemiche implicite ed esplicite sottese alle loro pratiche, per decostruirle e ricostruirle, per produrre nuove forme di conoscenza e nuovi significati che potessero essere riconosciuti come riferimenti comuni e spendibili per azioni assunte in modo critico e condiviso.

Negli spazi di confronto fra genitori all'interno del gruppo, con la presenza dei ricercatori in funzione di coordinatori e facilitatori in situazione, sono state riorganizzate storie e narrazioni, permettendo a ognuno di validare come e perché ha compiuto delle scelte di tipo educativo, e quali risorse e fonti ha avuto. Il supporto allo sviluppo di identità genitoriali *post-riflessive*, in questo caso, non è avvenuto tanto con l'acquisizione di competenze trasmesse ai presenti, ma nella conquista collettiva e anche individuale di nuovi livelli di riflessione sulle proprie potenzialità e sull'identificazione di prefigurazioni educative validate, inclusive e rinnovate.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1995): *La funzione paterna*. Trad. it. Roma: Borla Editore, 1996.
- Accolla A. (2009): *Design for all. Il progetto per l'individuo reale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellingreri A. (2014): *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Bracci F. (2017): *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.
- Bracci F. (2012): *La famiglia come comunità di apprendimento. Saperi genitoriali e pratiche educative*. Terlizzi (Ba): Edizioni Insieme.
- Cigoli V., Molgora S. (2014): *La genitorialità: transizioni e accadimenti cruciali*. In V. Cigoli, D. Margola, M. Gennari, D. Snyder (a cura di), *Terapie di coppia. L'approccio integrativo e l'approccio relazionale simbolico*. Milano: FrancoAngeli, pp. 249-263.
- Cinotti A., Caldin R. (a cura di) (2015): *L'educare dei padri*. Napoli: Liguori.
- Corsi M. (2011): *Nascere oggi*. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 15-28.
- Engeström Y. (1987): *Learning by Expansive: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta Konsultit.
- Fabbri L. (2004): *La costruzione del sapere genitoriale tra memoria e riflessione*. *La Famiglia*, 227, pp. 18-25.
- Fabbri L. (2007): *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri L. (2008): *Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali*. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 45-55.
- Fenaroli V., Molgora S., Malgaroli M., Saita E. (2017): *La Transizione alla Maternità e Paternità: Traiettorie di Benessere e Disagio Psicico*. *Giornale Italiano di Psicologia*, a. XLIV, 2, 407-424.
- Formenti L. (2000), *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini & Associati.
- Formenti L. (a cura di) (2002), *La famiglia si racconta. La trasmissione dell'identità di genere tra generazioni*. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.
- Formenti L. (a cura di) (2012), *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Fortunati A. (2006): *La costruzione delle identità di bambini e genitori in una ecologia educante differenziata e partecipe*. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 81-97.
- Ito M. (2009): *Engineering Play: A Cultural History of Children's Software*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Klopfer E., Osterweil S., Salen K. (2009): *Moving learning games forward: Obstacles, Opportunities, and Openness*. Cambridge: Education Arcade. Retrieved from https://education.mit.edu/wp-content/uploads/2015/01/MovingLearningGamesForward_EdArcade.pdf (data di ultima consultazione: 27.3.2018).

- Lacan J. (2001): *I complessi familiari*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2005.
- Mantovani S., Silva C., Freschi E. (a cura di) (2016): *Didattica e nido d'infanzia*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Marsick V.J., Watkins K.E. (1999): *Facilitating Learning Organizations: Making Learning Count*. Farnham (Surrey): Gower Publishing.
- Mezirow J. (2003): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pati L. (a cura di) (2010): *Quale conciliazione fra tempi educativi e impegni lavorativi? Giovani famiglie, lavoro e riflessione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Polanyi M. (1969): *La conoscenza inespresa*. Trad. it. Roma: Armando, 1979.
- Recalcati M. (2007): *Elogio dell'inconscio*. Milano: Bruno Mondadori.
- Recalcati M. (2011): *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi B. (1998): Promuovere una famiglia che si educa e educa. *Cultura e educazione*, 3, pp. 49-54.
- Rossi B. (2015): *Genitori Competenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Roudinesco E. (2002): *La famiglia in disordine*. Trad. it. Roma: Meltemi, 2006.
- Silva C. (2016): *Dall'educare al co-educare: traiettorie di senso nelle esperienze del nido d'infanzia*. In S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (a cura di) (2016), *Didattica e nido d'infanzia*, Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Tobin J.J., Wu D.W.H., Davidson D.H. (1989). *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven: Yale University Press.
- Varani A. (2004): Realtà virtuale, apprendimento e didattica. *Informatica & scuola*, 3, (Rubrica "Laboratorio"), pp.n.i.